

**LETRAMENTOS DIGITAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA:
REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO CRÍTICO-REFLEXIVO DO ALUNO EM
SALA DE AULA**

Joyce Rodrigues da Silva MAGALHÃES (Mestre/UNEAL)

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado que objetivou refletir acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC na formação de professores do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Alagoas, aliada aos letramentos digitais, de maneira a proporcionar meios de desenvolver o senso crítico e reflexivo dos alunos. Desse modo, este trabalho visa a analisar e interpretar os dados coletados durante as aulas, incluindo as atividades propostas, as gravações das aulas e os diários reflexivos da professora-pesquisadora e dos alunos. O objetivo dessa análise é refletir sobre as implicações da aplicação das atividades e o desenvolvimento dos letramentos digitais na sala de aula. A coleta dos dados ocorreu numa aula temática sobre homofobia, embasada na tríade: ensino de língua Inglesa, TIC e letramentos digitais, e ocorreu durante a disciplina de Língua Inglesa I com a participação de 20 alunos do 2º. período de Letras-Inglês da UNEAL – Campus III em 5 encontros durante o mês de outubro de 2015. Os resultados da pesquisa demonstraram que houve reflexão crítica durante as aulas por meio das TIC e da interação entre os participantes frente ao tema abordado e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos letramentos digitais.

Palavras-chave: linguística aplicada, formação de professores, língua inglesa, TIC, letramentos digitais

Introdução

A sociedade contemporânea vivencia um momento de grande mudança de paradigma. A chegada da era digital trouxe transformações significativas na vida do homem no que diz respeito ao seu modo de viver e de se relacionar com o mundo. As tecnologias estão presentes no cotidiano das pessoas de diversas faixas etárias, atendendo a necessidades distintas e impactando significativamente suas formas de trabalhar, pesquisar, aprender, ensinar etc. (BARTON; LEE, 2015; HOLDEN, 2009; PAIVA, 2013).

Desse modo, torna-se perceptível o impacto das TIC nas formas de organização social, comercialização, diversão, sobretudo, no sistema educacional. Com o advento das tecnologias na educação, surge, também, a necessidade de formação e adaptação para esse novo cenário. As mudanças envolvem desde a preparação do ambiente escolar para o uso das tecnologias, até a formação de professores para lidar com elas. Essa não é uma tarefa fácil e, por isso,

exige muita dedicação e planejamento, não somente de professores e gestores escolares, mas também, a nível governamental e nas universidades.

Em consequência da chegada das TIC na educação, o processo de ensino-aprendizagem de línguas aliado ao uso pedagógico das tecnologias possibilita aulas mais significativas, pois elas permitem colocar o aprendiz em contato com novas formas de linguagem e novos usos da língua-alvo. Além disso, as TIC promovem interação entre os alunos e proporcionam o desenvolvimento prático das quatro habilidades: ler, ouvir, falar e escrever. No entanto, saber fazer uso dessas tecnologias não é suficiente para o ensino-aprendizagem de línguas, mais que isso, é preciso utilizá-las pedagogicamente. Por isso, um dos maiores desafios da chegada das tecnologias na educação é a formação de professores para o uso pedagógico dos recursos tecnológicos que vise ao desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos.

Dito isso, esse artigo visa a analisar e interpretar os dados de uma pesquisa de mestrado, coletados durante as aulas de língua inglesa no segundo período de Letras-Inglês na Universidade Estadual de Alagoas, incluindo as atividades propostas, as gravações das aulas e os diários reflexivos da professora-pesquisadora e dos alunos. O objetivo dessa análise é refletir sobre as implicações da aplicação das atividades e o desenvolvimento dos letramentos digitais na sala de aula. Para esta análise, farei uso das informações coletadas durante a primeira aula sobre homofobia.

Letramentos digitais

Esse estudo é composto pela tríade TIC, ensino de língua inglesa e letramentos digitais. Esses três elementos juntos, se bem articulados, são, a meu ver, fundamentais para uma aprendizagem significativa frente às demandas atuais da sociedade. Desse modo, busquei, nessa pesquisa, utilizar as tecnologias digitais para ensinar língua inglesa por meio dos letramentos digitais. Para compreender essa dinâmica, creio ser indispensável apresentar o conceito de letramentos digitais em que se fundamenta esse estudo.

A princípio, julgo ser fundamental trazer uma breve evolução dos estudos e apreciação do termo letramentos. Nesta perspectiva, Monte-Mor¹ (2017) identifica três momentos dos letramentos no Brasil. O primeiro momento diz respeito à alfabetização, que, segundo a autora, tem sido uma meta do governo na tentativa de realizar um trabalho colaborativo com a sociedade no sentido de melhorar os índices de analfabetismo. O segundo momento é caracterizado por uma fase em que vários estudiosos começam a questionar o tipo de alfabetização que se praticava, isto é, a alfabetização em que os alunos deveriam entender códigos e era voltada, especialmente, à leitura e ao estudo da língua materna. O terceiro e último momento refere-se ao momento em que estamos vivendo e trata-se de um estudo amplo dos letramentos, pois não se limita a uma prática voltada apenas para língua materna ou ao desenvolvimento da leitura. Esse novo momento fez com que as escolas comessem a introduzir outras formas de letramentos, como por exemplo, a imagem e o som. Segundo Monte-Mor (2017) essa nova linguagem é absolutamente importante para os jovens da sociedade atual e acrescenta que essa proposta está preocupada em fazer uma ligação entre a escola e a sociedade da forma em que ela se apresenta, de fato.

Isto posto, em se tratando de letramentos digitais, apesar de se entender a necessidade de saber manusear as ferramentas tecnológicas como pré-requisito para fazer uso efetivo das tecnologias digitais, o conceito de letramentos digitais vai além dessa habilidade. Ser “letrado eletronicamente” exige o domínio de habilidades que permitam a construção de sentidos a partir da informação na tela, considerando as práticas de aprendizagem de ler e escrever nesse novo contexto, conforme aponta Warschauer (1999).

No contexto do ensino de língua Inglesa, os letramentos digitais tornam-se essenciais porque permitem que o aluno interaja com o mundo, através das TIC, por meio de diversos gêneros textuais disponíveis no ambiente virtual e, até mesmo, fora dele. Além disso, permitem que o aluno desenvolva diversas competências que auxiliam na formação do cidadão, possibilitando uma maior aproximação de um mundo cada vez mais digital e dinâmico.

¹ Em entrevista concedida ao professor Dr. Ruberval Maciel sobre Estudos de Letramentos. Disponível em: <https://www.facebook.com/ruberval.maciels?fref=ts>. Acesso em: 23 fev. 2017.

Embora o termo letramentos digitais não apareça explicitamente nos documentos oficiais, é possível inferir que a ideia que os letramentos digitais propõem também é encontrada em alguns documentos oficiais. A exemplo disso, a Resolução CNE/CP 2 (2015) propõe que a formação de professores deve contemplar e conduzir o aluno ao uso competente das TIC, conforme foi apresentado na justificativa desta pesquisa, ainda “à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade²”.

Análise da aula de inglês sobre homofobia

Na primeira aula, dos vinte alunos, participantes da pesquisa, apenas 12 compareceram. As aulas seguintes também não contaram com a presença de todos os alunos, de modo que o número máximo de alunos presentes em uma aula foi 16. A justificativa dada pelos alunos, para tantas ausências, era a de que o horário da aula, sexta à noite, não era favorável devido à proximidade com o final de semana e os eventos na cidade. De modo geral, nesses dias e horário, a universidade contava com um número reduzido de alunos.

Primeiramente, ao iniciar a aula, solicitei que os alunos sentassem em um semicírculo, como pode ser percebido no excerto do diário seguinte:

Diário 2 da professora-pesquisadora – *A aula iniciou-se às 19:30 com 12 alunos em sala. A disposição das cadeiras na sala é em formato de dois semicírculos, um dentro do outro, e a maioria dos alunos estava de um lado da sala uns atrás dos outros. Pedi para que eles ficassem no **semicírculo**³ menor uns em frente aos outros, para que se vissem e a **interação** fosse mais efetiva.*

A disposição das cadeiras em sala de aula pode parecer um detalhe, mas ela pode influenciar muito no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, a disposição das cadeiras em semicírculo ou círculo proporciona uma maior aproximação entre os alunos e entre a professora, na medida em que facilita a interação dos participantes por meio da

² Resolução CNE/CP 2 (2015), Art. 5º., VII.

³ Pedi para que ficassem em semicírculo e não em círculo (a meu ver, seria mais adequado) porque era necessário um espaço para assistirem ao projetor.

possibilidade de veem e ouvirem uns aos outros, conforme destacam Teixeira e Reis (2012, p. 171) “já que cada lugar está igualmente disposto em relação ao outro: as pessoas estão num mesmo patamar, voltadas para o centro do círculo, podendo olhar e dirigir-se a qualquer outra, sem qualquer dificuldade”. Desse modo, os meus objetivos com o semicírculo, conforme pode ser observado no excerto anterior do diário, foram desconstruir a ideia tradicional de aprendizagem e proporcionar um ambiente mais propício para as discussões. Isso porque o círculo proporcionou que a figura da professora deixasse de ser vista como a detentora do saber e os alunos se sentissem mais à vontade para expor suas ideias a respeito do tema, conforme orientam algumas teorias pedagógicas contemporâneas já discutidas nesse trabalho.

Conforme as ideias de vários linguistas de que os alunos aprendem a falar na segunda língua através da interação (KAYI, 2006), as aulas foram desenvolvidas baseadas no ensino comunicativo e na aprendizagem colaborativa. Para Kayi (2006), o ensino comunicativo fundamenta-se em situações reais que requerem comunicação, nas quais os alunos terão a oportunidade de se comunicar na língua alvo. Desse modo, o professor deve criar um ambiente em sala de aula capaz de promover uma comunicação real, bem como atividades autênticas e significativas entre os alunos. Isso pode ocorrer quando os alunos trabalham colaborativamente em grupo para alcançar um objetivo.

Desse modo, a aula foi desenvolvida em língua inglesa, de maneira que apenas em alguns momentos recorri ao uso de mímicas ou, em último caso, à tradução, para que todos os alunos pudessem compreender de forma efetiva. A primeira atividade proposta foi mostrar aos alunos no projetor três fotos de artistas famosos e perguntar-lhes o que eles tinham em comum. As imagens foram as seguintes:



O meu objetivo com essa atividade foi problematizar, no sentido de fazer os alunos refletirem sobre o quanto a sexualidade das pessoas é considerada fator classificatório na sociedade. O excerto seguinte do diário mostra como a atividade foi desenvolvida:

Diário 2 da professora-pesquisadora - *Assim que eles tomaram suas novas posições, iniciei a aula, falando em Inglês, mostrando-lhes fotos de três artistas famosos no projetor e lhes perguntei seus nomes e profissões, após apresentar as três fotos de Elton Jhon, Jhon Travolta e Ricky Martin, lhes perguntei o que havia em comum entre eles. Rapidamente um aluno levantou a mão e disse “Tudo gay, tudo viado, tudo bicha⁴”, após pedir que ele repetisse, ele se retratou dizendo “**todos homossexuais**”, em seguida eu perguntei se há mais algumas semelhanças entre eles, e os alunos acrescentaram são famosos e bonitos. **Aproveitei o momento para explicar alguns adjetivos sinônimos de bonito usados para homens (handsome, good-looking, attractive, gorgeous).** Perguntei aos alunos porque eles disseram a primeira característica em comum “Gay” e o mesmo aluno respondeu em Inglês “**It was the first thing I thought**”. Perguntei se a sexualidade das pessoas é importante e ele disse que não.*

Os três artistas apresentados possuem várias características em comum, por exemplo, são homens, famosos, ricos, talentosos etc. No entanto, como mencionei anteriormente, o excerto anterior mostra, por meio da fala do aluno A17⁵ no trecho “It was the first thing I thought⁶”, que, apesar da existência de outras semelhanças entre os artistas, a primeira manifestação do aluno mencionou a sexualidade deles. Isso sinaliza para a importância de se discutir essas questões em sala de aula, pois é corriqueiro que as pessoas rotulem umas as outras pela sua sexualidade na sociedade atual. Além disso, o aluno utiliza termos pejorativos para classificar os artistas, tais quais “Tudo gay, tudo viado, tudo bicha”, o que, de certa forma, demonstra uma carga negativa que reflete sentimentos de desaprovação de ordem psicológica e social.

A problematização que provoquei no excerto anterior, por meio dos questionamentos realizados, quando “perguntei aos alunos porque eles disseram a primeira característica em comum ‘Gay’ e o mesmo aluno respondeu em Inglês ‘It was the first thing I thought’”. e “perguntei se a sexualidade das pessoas é importante e ele disse que não”, creio que

⁴ Grifos meus.

⁵ Para fins de preservação das identidades dos alunos serão usados A seguido de um número.

⁶ Tradução: “essa foi a primeira coisa que eu pensei”.

possivelmente isso motivou o aluno A17 a refletir sobre sua própria ação, conforme pode ser observado do trecho seguinte do diário do referido aluno:

Diário do aluno A17 – *Achei que nunca iria discutir sobre esse tema em sala de aula de uma forma tão aberta e dinâmica. Nessa aula eu aprendi que **tenho que rever alguns (Pré-conceitos)** sobre o que eu sou, talvez ser mais **tolerante** com a opinião dos outros, que eventualmente não concordam com meu ponto de vista. Além disso, eu reforcei várias ideias e tive a oportunidade de transmiti-las para os meus colegas. Em poucas palavras, foi F***7!!!*

O trecho “tenho que rever alguns (Pré-conceitos) sobre o que eu sou” infere que as discussões realizadas durante a aula fizeram o aluno refletir sobre sua própria representação em relação ao tema discutido e os seus posicionamentos. Esse é o princípio do processo de “desaprendizagem”, que deve se tornar um exercício constante por meio de práticas problematizadoras como essa. Na linguística aplicada, essas práticas permitem a assunção aberta de escolhas ideológicas, políticas e éticas, além de possibilitar um reexame e estranhamento contínuos (FABRÍCIO, 2006), conforme foi discutido na metodologia desse trabalho.

Ainda, de acordo com Fabrício (2006, p. 51), esse exercício permanente impossibilita a produção de “calcificações, engessamentos ou certezas” e oportuniza constantes deslocamentos que movimentam o ângulo de observação do centro para a “as franjas do sistema globalizado”, periferias, classes subalternas ou inferiores (em relação à sexualidade, à raça, à classe social etc.), entre outros. A autora (2006) informa que trabalhos recentes em linguística aplicada sobre gênero, raça e sexualidade têm possibilitado que a abordagem teórica “navegue por novos mares”.

O “mar” da tolerância é, possivelmente, um dos rumos que essa pesquisa tomou, pois, além da autorreflexão sobre “Pré-conceito”, o aluno A17 aponta para uma possível ação, ao apontar a necessidade de “talvez ser mais tolerante com a opinião dos outros”. Nesse sentido, Freire (1995) apresenta dois tipos de tolerância. A primeira, trata-se de uma condescendência

⁷ Palavra alterada.

do tolerante para com o tolerado, como se o primeiro estivesse fazendo um favor ao segundo. Já o segundo tipo de tolerância, trata-se de uma virtude da convivência humana. Em outras palavras, a qualidade de conviver com o diferente, e não com o inferior. Creio, portanto, ser a tolerância genuína a que o aluno se refere:

O que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opiniões, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente (FREIRE, 1995, p. 26).

É nessa perspectiva de aprendizagem com o diferente, com o embate de ideias que as atividades em sala de aula foram desenvolvidas, a começar pelo vídeo apresentado. Tratou-se de um *short filme*⁸ com duração de 20 minutos sobre homofobia chamado “*Imagine A World Where Being 'Gay' The Norm & Being 'Straight' Would Be The Minority!*”⁹. Após assistirem ao vídeo, pedi para que eles formassem grupos de 4 alunos. Assim, foram formados 3 grupos de 4 alunos. Para cada grupo foi dado um questionário¹⁰ contendo 6 perguntas sobre o filme. Li todas elas e me certifiquei do entendimento de todas as perguntas e, em seguida, pedi que discutissem sobre elas. Durante as discussões, acompanhei cada grupo, problematizando e provocando as discussões¹¹. Após discutirem em grupos, todos os alunos compartilhariam as ideias discutidas nos grupos com toda a turma.

A escolha pelas discussões em grupos buscou proporcionar a interação dos participantes está embasada na perspectiva freiriana de que

o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos [...]. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. (FREIRE, 1985, p. 45)

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CnOJgDW0gPI>

⁹ Tradução: “Imagine um mundo onde ser ‘gay’ é normal e ser ‘hétero’ seria minoria”.

¹⁰ What most caught your attention in the video? What would you do if you were Ashley/ Ashley’s parentes/Ian/ Ashley’s classmates? Do you agree with the parents/children/Ian behavior? Why? How do you relate the video with real life? What’s your opinion about homophobia? Has the video changed your point of view about homophobia?

¹¹

Nessa perspectiva, as discussões seguiram em grupos. Em um dos grupos, presenciei os depoimentos de dois alunos homossexuais, A10 e A17, falando sobre suas histórias e relacionando-as com o vídeo que assistiram:

Transcrição da discussão do A17 – *Eu me lembrei de quando eu era criança. Assim... Todo mundo olhava pra mim com olhar estranho, sabe? falavam com minha mãe: Esse menino é meio “afeminado” (gesto de aspas). Né?! Eu nem sabia o que era isso (risos). Desde que eu me conheço por gente que eu era excluído.*

Transcrição da discussão do A10 – *Ah! Comigo também foi assim... Eu era o estranho da minha família. Aí eu me vi na história daquela menina [protagonista do vídeo]. Só desse jeito, se colocando no lugar do outro pra ver como a gente sofre.*

O trecho desse diálogo traz algumas implicações sobre a importância de desenvolver trabalhos dessa ordem. Primeiro, no que diz respeito à relevância do tema. Isso porque ao sugerir¹² os temas e destacar que seriam temas socialmente relevantes, referia-me a temas que, de algum modo, permeassem o universo dos participantes da pesquisa. Além disso, esse diálogo mostra o quão presente a homofobia está na vida desses alunos, como visto nos termos “afeminado”, “excluído”, “estranho” e “a gente sofre” destacados pelos alunos A17 e A10, respectivamente. Assim, é preciso que, antes de buscar desenvolver a criticidade nos alunos, o professor reflita criticamente sobre suas escolhas didático-metodológicas de modo a relacionar os conteúdos a serem trabalhados de forma contextualizada com a inclusão do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Aqui, o sentido de crítico refere-se “a possibilidade de agir (intervir) sobre a realidade problemática de forma responsável e com princípios éticos firmes” (PENYCOOK, 1998 apud TAVARES; STELLA, 2014, p. 85).

Após vinte minutos de discussões em grupos, pedi para que os alunos retornassem aos seus lugares, formando um só grupo. Em seguida, começamos a discutir sobre as reflexões feitas no grupo menor, como pode ser observado no trecho seguinte do diário:

Diário 2 da professora-pesquisadora - *Esse foi o momento mais importante da aula, onde os alunos externaram suas reflexões sobre o assunto. Deixei claro para os alunos que eles podiam falar em português, se não se sentissem à vontade em falar em*

¹² Os temas das aulas foram escolhidos pelos alunos por meio de uma enquete em um grupo do Facebook.

Inglês. Comecei fazendo a primeira pergunta do roteiro “What most caught your attention in the video?” e um aluno de cada grupo respondeu pelo grupo todo. Todos disseram que a situação inversa foi o que mais chamou a atenção deles.

Nesse momento um representante de cada grupo comentou, obviamente com palavras diferentes, que o que mais lhes chamou a atenção foi a quebra dos padrões sociais a partir da forma como o tema foi apresentado no vídeo. Para Fabrício (2008), explorarmos os espaços marginais e o modo como eles são focalizados permitem a ocorrência do novo e possibilita ao outro aprender a “ver com outros olhos”. A autora (2008, p. 52) completa afirmando que

as opções políticas envolvidas nessa ótica tem implicações para a construção do presente e do futuro sociais possíveis, menos aprisionadores e mais comprometido com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras de sofrimento humano (FABRÍCIO, 2008, p. 52).

Creio, portanto, que a forma como o tema foi apresentado, até o momento, e a liberdade de discutir abertamente foram fatores essenciais para desenvolver uma empatia nos alunos, reforçada pela autenticidade que a aula ganhou, no que diz respeito ao material¹³ utilizado, ou seja, material “não produzido com o objetivo de ensinar língua” (NASSIM, 2013, p. 56), nesse caso, as imagens, vídeo e música. Além disso, a aula se tornou mais autêntica a partir dos depoimentos de alguns alunos, por meio do compartilhamento de suas experiências, que pode ser observado no excerto seguinte, em que apresento a continuação da discussão dos grupos, dessa vez para a turma inteira, a respeito do vídeo assistido:

PI¹⁴ – Well...what would you do if you were Ashley?

A17 - Quando você tá na pele da Ashley... tipo... tipo já aconteceu comigo. Eu sou uma Ashley da vida e eu só contei pra os meus pais porque eles me perguntaram, mas se eles nunca tivessem perguntado eu também nunca teria dito.

PI – Why?

A17 - Por que!? Por medo! Medo... Medo de não ser aceito. Mais medo de não ser aceito por mim mesmo. Sabe?! Eu mesmo não tinha me aceitado. Eu tinha que me aceitar primeiro.

PI – Was it hard?

¹³

¹⁴ Professora-pesquisadora.

A17 – A lot! Muito difícil! [silêncio]

A10 – Esse é o motivo. Por medo de não ser aceito. E as vezes não é nem só os parentes. É TODO MUNDO MESMO!

A17 – É na escola... Essa coisa de... é só uma fase... só uma fase. Vai passar. É uma fase que ele tá passando. Quando ele crescer vai pegar as meninas. Eu tinha um irmão que também era assim. E até eu pensava que era uma fase, mas não é! É assim e tem que ser assim. Tipo...e é normal! [silêncio]

O trecho anterior representa dois fatores relevantes. O primeiro deles diz respeito à autenticidade do tema, evidenciado por meio de exemplos reais de homofobia apresentados pelos alunos A17 e A10. Essa autenticidade presente na aula, seja por meio de materiais externos ou exemplos internos, contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que pode possibilitar ao aluno uma exposição a situações reais de uso da língua, bem como a observação da função social e ideológica da língua viva (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010).

O segundo fator é a resposta ao questionamento de Freire (1996, p. 15) “por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ com os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como alunos?”. Esse questionamento relaciona-se, diretamente, à iniciativa dos alunos de exporem publicamente suas experiências sociais, possivelmente, provocada por uma liberdade de expressão advinda de um ambiente escolar democrático que respeita o diferente, que desenvolve a tolerância, a ética e autonomia dos alunos.

Considerações finais

Ao fazer um paralelo entre o que foi planejado e o que, de fato, foi executado, considero que a aula ocorreu, praticamente, conforme o planejado. Como previsto no plano de aula, os alunos não se comunicaram, com frequência, em língua inglesa devido ao nível básico que eles possuem. Apenas alguns alunos, eventualmente, utilizavam a língua inglesa para se comunicar. No entanto, a língua-alvo estava presente, em todos os momentos da aula, no vídeo, na música, nas atividades realizadas e, principalmente, na interação alunos-professora.

Durante a aula houve a junção de todos os elementos discutidos no decorrer deste trabalho. Refiro-me ao uso das **tecnologias**, obviamente de forma didática, como meio de proporcionar aos alunos um contato com a **língua inglesa** em uso, por meio da interação entre os participantes frente ao tema abordado; e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos **letramentos digitais**, ocasionados pelas discussões propiciadas pelos questionamentos, posicionamentos críticos, intervenções, discordâncias, tomada de decisões etc.

Em se tratando do papel do professor no desenvolvimento dos letramentos digitais, penso que ele deve habituar-se a observar a sua própria prática, refletir sobre ela e buscar modificá-la constantemente, no sentido de acompanhar as mudanças e as necessidades da contemporaneidade. Por outro lado, reitero que o professor não deve ser o único responsável por essa mudança, mas sim que compete a todos os envolvidos na educação, uma vez que a formação de professores, valorização da profissão docente, infraestrutura e equipamentos tecnológicos, por exemplo, não dependem, exclusivamente, do professor para funcionarem com qualidade.

Por fim, ao refletir sobre a formação de professores e os letramentos digitais, concluo que trabalhar a relação entre TIC e formação docente é uma tarefa tão necessária quanto desafiadora. A formação de professores, em suas diversas instâncias, deve contemplar a reflexão e a autorreflexão sobre sua prática.

Referências

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: sabedores necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, A.L. Conscientização. In: REDIN, E; STRECK, D.R. ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HOLDEN, S. *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: Special Book Services, 2009.

KAYI, H. Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. *The Internet TESL Journal*, v. XII, n. 11, November 2006. Disponível em: <[http://iteslj.org/Articles/Kayi-Teaching Speaking.html](http://iteslj.org/Articles/Kayi-Teaching%20Speaking.html)>. Acesso em set. 2017.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang, 2008.

MONTE MÓR, W. A formação de professores e alunos na sociedade digital: políticas e práticas educacionais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: DALBEN, A. I. F. et alii. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 577-594.

NASSIM, L. M. G. O uso de textos autênticos em um curso de inglês instrumental para conversação. *Diálogos Pertinentes: Revista Científica de Letras*, v. 9, p. 7-147, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares – v. 2*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

PEREIRA, T. A; TARCIA, R. M. L; SIGULEM, D. *Uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação superior*. São Paulo: ABED, 2014. p. 1-10.

TAVARES, R. R.; STELLA, P. R. Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: ZACCHI, Vanderlei J.; STELLA, Paulo Rogério (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014.

TEIXEIRA, Madalena T.; REIS, Maria F. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, v. 4, n. 11, p. 162-187, 2012.

WARSCHAUER, M. *Eletronic Literacies: language, culture, and power in on-line education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/elec_lit.html>. Acesso em: 3 mar. 2015.